

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**

Bárbara Gonçalves da Rocha

**O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno
surdo na Educação Superior**

Florianópolis

2014

Bárbara Gonçalves da Rocha

**O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno
surdo na Educação Superior**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado à Universidade Federal de Santa
Catarina (UFSC) como requisito parcial para
obtenção do grau de Bacharel no curso de
Fonoaudiologia sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª.
Ana Paula Santana.

Florianópolis

2014

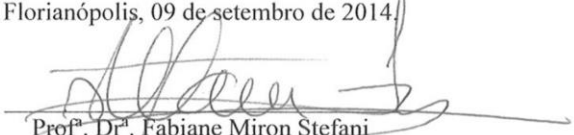
TERMO DE APROVAÇÃO

Bárbara Gonçalves da Rocha

**O olhar do professor universitário em relação à inclusão do aluno
surdo na Educação Superior**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado como adequado para a obtenção do Título de Bacharel em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Área de concentração: Fonoaudiologia
Florianópolis, 09 de setembro de 2014.

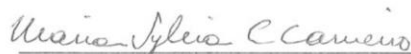


Prof. Dr. Fabiane Miron Stefani
Coordenadora do curso


Banca examinadora



Prof. Dr. Ana Paula Oliveira Santana
Orientadora e Presidente da banca



Dr.ª Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Membro da banca



Esp. Elisabeth Eliassen
Membro da banca

Dedico este trabalho, assim como todas as minhas vitórias a minha ilustríssima mãe Elza Helene G. da Silva. Obrigada por tão grande amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sem Ele jamais conseguiria forças para alcançar meus objetivos. Desde o ventre de minha mãe o Senhor cuidou de mim, minhas conquistas e vitórias pertencem a Ele.

A minha amada mãe Elza Helene G. da Silva, que em todo tempo lutou para me deixar em pé. Essa mulher que me ensinou que em meio às dificuldades sempre teremos um motivo para sorrir, me motivou a nunca desistir dos meus sonhos, me ensinou a chorar somente na cama em secreto, a lutar pelos meus objetivos e principalmente a jamais desistir daquilo que comecei. A minha vitória é fruto maduro de seu amor por mim.

Ao meu irmão Lucas Camargo, que mesmo com minhas ausências soube compreender meu esforço aos estudos, e em meus intervalos me proporcionou lindas risadas me motivando com seu jeito e amor.

A minha Avó Neusa W. Camargo, que eternamente agradecerei pois de seu modo me deu apoio e prestou seu cuidado não somente nesses anos de faculdade mas assim como em toda a minha vida.

A minha orientadora Ana Paula Santana, que dedicou seu tempo e seu esforço para me auxiliar na conclusão deste trabalho e que me inspirou em minha formação.

Ao meu melhor amigo e namorado Daniel Varella dos Santos, por ser a pessoa incrível e otimista que é, por me dar apoio em todos os momentos da minha caminhada compartilhando das minhas alegrias e angústias e fazendo do mundo um lugar melhor para se viver.

“A sabedoria é o fruto de uma longa disciplina e exercício, mas aquele que a possui, a possui em esforço. Ela está sempre no caminho e chega à meta, não porque procura, mas porque cresce.”

(Berth Hellinger)

RESUMO

Introdução: O Censo da Educação Superior de 2010 confirma uma crescente entrada de alunos público-alvo da educação especial na educação superior nos últimos anos. A universidade precisa, assim, estar preparada para uma inclusão educacional e social efetivas. Contudo, por ser ainda um tema recente, há poucos estudos que discutem a educação especial inclusiva na educação superior, diferente da literatura relacionada à educação básica. Especificamente sobre a surdez, há estudos que comprovam a deficiência no processo de inclusão dos alunos surdos no ensino regular, porém são poucos os que falam sobre a educação superior. Sabe-se que, para que a inclusão seja efetiva, é preciso que se mobilize vários fatores: adaptações arquitetônicas, formação de professores e servidores, contratação de intérpretes, aquisição de materiais específicos, dentre outros. **Objetivo:** O presente trabalho teve como objetivo analisar a inclusão de alunos surdos na educação superior especificamente a partir do olhar do professor. **Metodologia:** O estudo teve dois procedimentos: questionários aplicados com professores e análise dos cursos de capacitação oferecido aos professores nos últimos 4 anos. Um questionário semiaberto foi aplicado com 15 perguntas que discorrem sobre inclusão, junto a 7 professores inseridos na Universidade Federal de Santa Catarina. Esses professores foram divididos em dois grupos: o GRUPO 1 (professores 1 e 2) é composto por professores do curso de Letras/Libras da UFSC e o GRUPO 2 (professores A à E) é composto por professores de variados cursos da mesma instituição. Dividimos os grupos, pois acredita-se que há diferenças significativas entre professores do curso de Letras/Libras (que é um curso em que seus alunos são, em grande maioria, surdos) e os demais cursos da universidade. Os dados foram analisados a partir de uma Análise de Conteúdo. **Resultados:** Todos os professores relataram que não fizeram nenhuma formação na área da surdez. Apesar disso, todos referiram compreender seu aluno e citaram que a língua de sinais favorece a interação possibilitando a fluência de ideias. Sobre o intérprete, a falta de conhecimento necessário sobre a importância do trabalho conjunto professor/intérprete faz com que o professor do grupo 2 não desenvolva atividades juntamente com o intérprete simplesmente por nunca ter obtido a informação de que isso é possível. A visão do professor sobre o papel do intérprete em sala de aula é de um mero repassador da informação na íntegra e não de tradução de maneira didática. Os docentes também referiram que realizam adaptação na aula e nas avaliações. Os professores apresentaram como dificuldades no ensino principalmente, o número grande de alunos em sala de aula e relatam que o investimento dos profissionais nessa inclusão precisa de um suporte e um apoio institucional. Contudo, analisando o que a universidade oferece, percebemos que a UFSC ofereceu cursos de capacitação nesses últimos anos e os professores participantes de nossa pesquisa em sua maioria não participaram de nenhum, sendo que sempre sobrou vagas nos cursos oferecidos. **Conclusão:** Os professores não tiveram formação para trabalhar com os alunos surdos, mas elaboram estratégias e se esforçam para incluir estes alunos, achando que dessa forma a inclusão já é efetiva precisando apenas que a universidade priorize as leis de inclusão cumprindo-as com rigor para dar um melhor acesso a esses alunos na educação superior.

Palavras chave: Inclusão. Surdez. Educação superior. Educação especial.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Grupo 1 de indivíduos da pesquisa.....	25
Tabela 2: Grupo 2 de indivíduos da pesquisa.....	26
Tabela 3: Formação na área de educação especial	27
Tabela 4: Estratégias utilizadas em sala de aula para que o aluno compreenda o professor....	28
Tabela 5: Auxílio do intérprete em sala de aula	31
Tabela 6: Estratégias usadas para o ensino do aluno surdo	32
Tabela 7: Estratégias utilizadas na avaliação do aluno surdo.....	35
Tabela 8: Inserção do aluno surdo na educação superior	38
Tabela 9: Necessidade da formação continuada.....	40
Tabela 10: Lista de cursos de capacitação que envolvem a surdez	41

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Numero de Professores com formação na área de educação especial.....	27
Gráfico 2: Necessidade e utilização da língua de sinais	30
Gráfico 3: Estratégias que os professores julgam importantes.....	34
Gráfico 4: Dificuldades dos professores em sala de aula	37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O CONTEXTO DA SURDEZ	14
2.1	A SURDEZ.....	14
2.2	TIPOS E GRAUS DE PERDAS AUDITIVAS.....	14
2.3	O SURDO.....	15
3	CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	18
4	METODOLOGIA.....	23
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
5.1	QUANTO AOS INDIVÍDUOS DA PESQUISA.....	25
5.2	FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE SURDEZ	26
5.3	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVER UMA MELHOR INTERAÇÃO: PROFESSOR/ALUNO	28
5.4	INTÉRPRETE EM SALA DE AULA	30
5.5	ESTRATÉGIAS USADAS EM SALA DE AULA	32
5.5.1	Quanto ao ensino	32
5.5.2	Quanto a avaliação	35
5.6	DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES.....	36
5.7	OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	38
5.8	OPINIÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA SURDEZ	40
5.9	CURSOS DE CAPACITAÇÃO.....	41
6	CONCLUSÃO.....	43
	REFERÊNCIAS	46
	ANEXOS	52
	ANEXO A: Questionário para Professores	52
	ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	54

1 INTRODUÇÃO

O censo de 2010 mostra que cada dia que se passa há um maior ingresso de pessoas com deficiência na educação superior. A quantidade de matrículas aumentou 933,6% entre 2000 e 2010. Eram 2.173 no começo do período e aumentou para 20.287 em 2010. Destes, 6.884 estudantes estão na rede pública. Esses indivíduos que são o público-alvo da educação especial apresentam-se como minoria em relação ao número de alunos que se inserem nas universidades. Contudo, é necessário ações para que possam ter uma educação eficaz e igualitária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, contribuiu para a inclusão de um maior número de alunos com deficiência na educação infantil, desta forma estes alunos, por terem melhores oportunidades durante o ensino fundamental e médio, hoje se mostram um público pronto para entrar nas universidades, aumentando a necessidade de espaços acessíveis nos *campi*.

A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um assunto muito debatido entre os educadores. Ela não está relacionada apenas à sala de aula, mas também à utilização de espaços na universidade, ao acesso às informações necessárias para a formação do aluno. Se há alunos com deficiência auditiva, física, visual, é possível que haja uma limitação no acesso à informação. Dar e receber informação de forma democrática é possibilitar acesso à cidadania e, deste modo, incluir (DISCHINGER; MATTOS; BRANDÃO, 2011). Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2007).

Inclusão é garantir a todos o acesso contínuo ao espaço na vida em sociedade, que deverá se organizar de maneira a respeitar as diferenças individuais, promovendo igualdade de oportunidades (CASTANHO; FREITAS, 2011).

A partir da década de 1990, surgiu uma ideia em defesa da política educacional de inclusão dos sujeitos com necessidades educativas especiais, sugerindo mais respeito e uma socialização efetiva destes grupos e contemplando, assim, também a comunidade surda (LACERDA, 2006). Foi uma época de importantes mudanças, tanto com reformas no âmbito do Estado como também na área da educação. Essas reformas afetam diversos setores da educação, inclusive a educação especial. Até então o documento conhecido como Política

Nacional de Educação Especial (1994) era a referencia nestas questões, apresentando aspectos da nossa própria Constituição Federal de 1988, Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61) assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Naquele momento a política para tal assunto tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito a dignidade. Já a ação pedagógica para Educação Especial tinha princípios específicos como: normalização, integração, individualização, entre outros. Foi promulgada também em 1994, a Declaração de Salamanca que acabaria por substituir o fundamento de integração pela da inclusão, tendo uma significativa influencia na área da educação especial (GARCIA; MICHELS, 2011).

Considera-se educandos com necessidades educacionais especiais segundo a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, os que durante o processo educacional, apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; E altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

No contexto da surdez é importante levar em conta a especificidade do surdo e suas singularidades para que o professor possa exercer da melhor forma possível o ensino para esses indivíduos e sanar suas dificuldades.

Pesquisas atuais apontam que os saberes necessários para o professor promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) são: conhecer as especificidades desses alunos, os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação, pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos, o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com NEE, conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva e por fim, as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NOZI; VITALIANO, 2012).

Como conclusão destacam:

[...] que o processo de formação de professores é complexo e a obtenção de qualidade está na dependência de múltiplas dimensões (...) a formação do professor não deve prescindir dos conhecimentos teóricos relevantes desenvolvidos na área, mas estes não são suficientes, devemos acrescentar conhecimentos derivados da experiência direta, obtidos nas situações concretas de sala de aula, os quais visam ao desenvolvimento das habilidades referentes ao saber fazer, à reflexão sobre a prática e sua relação com as teorias estudadas, bem como à reflexão sobre as atitudes dos professores sobre o processo de inclusão de alunos com NEE ((NOZI; VITALIANO, 2012, p. 343).

O art. 59, inciso III, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais

“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 44).

A importância da capacitação dos professores deve ser compreendida pelas instituições de ensino a fim de promover o acolhimento e atuação do aluno surdo no meio universitário, oferecendo condições de integração, assim como minimizar as angústias vivenciadas pelos profissionais envolvidos.

A partir dessas considerações surgem as seguintes questões: Os professores têm capacitação para incluir o aluno surdo? Quais as dificuldades dos professores na hora de transmitir seus conhecimentos? Ele faz adaptações em suas aulas e avaliações para atender as necessidades deste aluno? Sem uma intensa formação do professor na educação especial, com enfoque na educação do surdo, é possível uma inclusão efetiva?

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar a inclusão de alunos surdos na educação superior especificamente a partir do olhar do professor. Para tanto, foi realizado uma pesquisa de campo com sete professores da Universidade Federal de Santa Catarina, que responderam a um questionário semiaberto com perguntas que discorrem sobre a inclusão na educação superior, assim como foi feita uma análise dos cursos de capacitação oferecidos na mesma instituição dentre eles o PROFOR - Programa de Formação Continuada.

2 O CONTEXTO DA SURDEZ

2.1 A SURDEZ

Na concepção clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma deficiência em relação à comunidade ouvinte, o conhecimento vindo da área médica classifica a surdez pelo grau de desvio (leve, moderada, severa, profunda) e pela localização (condutivas e neurossensoriais). Uma nova visão vem sendo construída para entender a surdez com uma diferença cultural e não como uma patologia médica: é a visão sócioantropológica. A antropologia é uma área que estuda o homem nas diferentes culturas, produzindo cultura e sendo produzido por ela, fazendo do homem elemento integrante de um grupo organizado, voltando-se para sua história, suas crenças, linguagem e usos e costumes (ALPENDRE; AZEVEDO, 2008).

2.2 TIPOS E GRAUS DE PERDAS AUDITIVAS

As perdas auditivas podem ser divididas quanto ao tipo: condutivas, neurossensoriais e mistas. Nas perdas condutivas a via de condução óssea está preservada, e a aérea está fora do padrão de normalidade. Assim, não se encontra perda deste tipo maior que 65 dB NA, provocando apenas uma perda de intensidade com pouca ou nenhuma distorção da fala. Esta perda é caracterizada por alterações de orelha externa e média. Exemplos são quando há cerume, presença de corpo estranho ou otite média. Nas perdas neurossensoriais o sistema ósseo e aéreo estão fora do padrão de normalidade. Caracterizada por alterações de orelha interna (cóclea e células ciliadas) e nervo auditivo. É exemplo disto, a presbiacusia, que é uma perda causada pela idade. Nesta perda as maiores dificuldades apresentadas são a de escutar e não entender, porque há um comprometimento da inteligibilidade de fala. Algumas palavras com sons agudos podem ser confundidas entre si, ou até mesmo trocadas por outras. Há um aumento na dificuldade de escutar quando há ruído (barulho) presente no ambiente. As perdas mistas são uma combinação das duas perdas anteriores, onde apesar de os dois estarem fora do padrão de normalidade, o limiar aéreo ainda é pior do que o ósseo. O paciente terá queixas paralelas de perda condutiva e perda neurossensorial. Os graus de perda auditiva são classificados por Davis e Silverman, 1970 para adultos indica que de 0-25dB NA é normal,

26-40 dB NA é considerada perda leve, 41-70 Db NA é moderada, 71-90 Db NA severa e acima de 91 Db NA é profunda (MUNHOZ et al., 2003).

2.3 O SURDO

O surdo tem seu modo distinto de adquirir uma língua e desenvolver seus potenciais psicossociais, que mostram esses sujeitos como pessoas de uma cultura particular. É necessário entender a diversidade da surdez, pois possibilitará a melhor utilização de materiais e métodos apropriados a sua necessidade. É importante ressaltar que o surdo não apresenta limitação cognitiva que impeça o progresso acadêmico deste aluno. Os educadores devem conhecer a surdez e o processo de aprendizagem deste indivíduo, para que possam mudar sua atuação pedagógica e efetivar uma educação inclusiva (ALVES, 2012).

Pelo fato de não ouvirem, os surdos têm uma apreensão de mundo de maneira visual-gestual, adquirem a língua de sinais sem apresentar dificuldades e esta possibilita o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sócio-emocionais, e linguísticos (SILVA, 2003).

A partir do modo como os surdos adquirem língua e cultura, eles constroem sua identidade. Há autores que afirmam existir diferentes identidades surdas. A identidade surda refere-se aos surdos que utilizam da linguagem visual propriamente dita. A identidade surda híbrida, refere-se aos surdos que nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdos, estes possuem o conhecimento do português falado e o usam como língua. A identidade surda de transição, são aqueles surdos que passam boa parte de sua vida em uma experiência ouvinte e depois se transferem para a comunidade surda, muitas vezes são estes filhos de pais ouvintes e que nasceram surdos. A identidade surda incompleta são aqueles que vivem em um meio ouvinte que busca inserir o surdo conforme esta cultura que é dominante. Por último têm-se a identidade surda flutuante, são surdos que constroem sua identidade juntando múltiplas identidades, não se inserem na comunidade ouvinte por falta de comunicação e nem na comunidade surda por não saber a língua de sinais (SKLIAR, 1998).

A língua de sinais legitimou a cultura surda e o surdo. Nesse caso, o surdo faz parte de uma comunidade onde a questão principal envolve a língua de sinais. É essencial o respeito, à comunidade surda, pois é ela quem constrói a identidade de cada surdo (MENEZES et al., 2009). Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436, de 24

de abril de 2002, há a oficialização dos direitos referentes ao surdo usuário da Libras, assegurando o acesso dos mesmos aos serviços públicos e à educação bilíngue (DIAS, 2013).

No contexto educacional, quando o surdo não tem o intérprete em sala de aula, ele pode utilizar Leitura Orofacial, o que dificulta muito a comunicação.. A leitura orofacial mostra-se bastante cansativa, já que o aluno precisa fixar seu olhar no professor sem perder o foco em nenhum instante, pois perderia parte do conteúdo apresentado. Além disso, outros fatores podem trazer prejuízos para que ocorra esta leitura orofacial, como por exemplo, a pouca iluminação de uma sala de aula, a má articulação de um professor, a distância entre o professor e o aluno, o uso de bigodes grandes por alguns professores, entre outros (GUARINELLO et al., 2006).

Há ainda os surdos oralizados que, apesar de não ouvirem nem com aparelhos, se comunicam por leitura labial e falam apresentando um sotaque típico. O uso de próteses auditivas por si só não garante a efetividade da audição e da fala (LOBATO, 2011). É comum considerar a fala do surdo como sendo não natural e “rudimentar”. Essa fala é chamada de “rudimentar” porque é analisada a partir de uma perspectiva ouvinte considerando somente o erro. Comumente tem-se um olhar negativo quanto a este assunto, desconsiderando que adquirir a linguagem oral sem a audição pode ser considerado uma conquista. É preciso compreender essa fala como uma forma de o surdo manipular a língua, e entender diversas questões intrínsecas a isso, tais como o modo de o surdo se posicionar como sujeito na sociedade em que vive (SANTANA, 2011).

Quando se fala da linguagem escrita, uma das significativas dificuldades que os surdos enfrentam é o olhar distorcido sobre a sua identidade, logo eles são tratados e entendidos como deficientes com mínimas chances de se fazerem presentes num dado grupo social, uma vez que são vistos como incapazes de manifestar informações relevantes para o seu desenvolvimento linguístico. O surdo mostra ter necessidades próprias, e suas possibilidades de aprendizado devem ser respeitadas e tratadas adequadamente (FERNANDES, 2008).

A leitura e a escrita são dois aspectos importantes e de preocupação dos educadores de surdos. Atualmente ainda é mantida a ideia de que a surdez traz consigo dificuldades na leitura e escrita. Analisando a metodologia usada no ensino da leitura e escrita para estes, dá a entender que os resultados ineficientes pela maior parte dos alunos não vem de uma dificuldade com símbolos propriamente, mas da ausência de uma língua estruturada de forma a dar base para a construção da escrita (PEREIRA, 2011).

Sabe-se que há, segundo Guarinello et al. (2006), relatos das dificuldades por parte dos surdos na leitura de alguns textos acadêmicos que se apresentam em sua segunda língua

(português brasileiro). Há estudos que relatam que aprendizagem da escrita pelo surdo foi prejudicada durante muito tempo, pois as metodologias de ensino partiam do ponto de que a escrita se dá pela associação grafema-fonema e foi ensinada de forma descontextualizada. Essa mentalidade torna difícil o ensino efetivo da língua portuguesa escrita, ficando o surdo restrito ao pouco desenvolvimento em relação à sua grande potencialidade para a escrita (FERNANDES, 2008).

Segundo a pesquisa de Cruz e Dias (2009) com alunos surdos da educação superior, todos os participantes apresentam transtornos e sofrimentos, como por exemplo, serem obrigados a aprender a falar, a avisar aos professores que eram surdos, a não usar sinais, a escrever perfeitamente em Língua Portuguesa. Assim, pode-se ver que o processo de escolarização desses alunos universitários apresenta-se em meio á dificuldades.

Segundo Dias (2013), a experiência dos surdos na educação superior é definida por maus momentos, devido à falta de satisfação das necessidades desses indivíduos nesse nível de ensino. Na pesquisa da autora sobre a inclusão na educação superior a partir do ponto de vista dos surdos, os alunos referiram além do despreparo e preconceito dos docentes e discentes para lidarem com eles, a necessidade de condições para favorecer seu processo de inclusão, tais como, Sistema Pessoal de Frequência Modulada; estenotipia; e realização de avaliação em Libras para bilíngues. (Sistema pessoal de frequência modulada, consiste em um recurso direcionador, que leva o som diretamente da boca do interlocutor à prótese auditiva do surdo, de forma a minimizar entraves no caminho percorrido pela fala, até que ela chegue ao aparelho auditivo. Estenotipia, consiste na reprodução escrita da fala em velocidade e tempo reais. Avaliação em Libras para bilíngues, no caso dos surdos bilíngues, que utilizam a Libras como mediadora de seu aprendizado, podem ser realizadas provas em Libras (DIAS, 2013))

Nota de rodapé

Segundo Bruno (2011) há universidades, como a Universidade Federal de Santa Catarina que tem priorizado um modelo pedagógico suficiente à realidade e as necessidades de formação de professores e intérpretes. Os programas que vêm para implementar igualdade de oportunidades, sensibilização dos universitários quanto às atitudes e as suas práticas estão centrados aos cursos de Letras e Pedagogia, o que não ajuda no acesso de pessoas surdas a outras carreiras universitárias.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Segundo Pereira (2011), a Constituição Federal de 88 e a legislação trouxeram mudanças importantes que garantiram os direitos para efetiva inclusão social das pessoas com deficiência. O Brasil é reconhecido mundialmente como um dos países que possui marcos legais com importantes políticas públicas voltadas para esse segmento. Porém, não há uma completa transição de medidas de caráter temporário para aquelas de caráter definitivo. Assim, o Estado passa a seguir em busca de alternativas, através das políticas sociais, para junção dos interesses das minorias e tratar suas individualidades. Vale dizer que os dispositivos legais mostram que, às vezes, torna-se de suma importância a adoção de medidas diferenciadas para alcançar a igualdade. Isso não é o suficiente para a garantia de direitos e, deste modo, os dispositivos trazem a implantação de estratégias, com práticas e ações para inserir o acesso das minorias aos bens e serviços da educação superior.

O direito a educação é de todos, e deveria ser exercido sem preconceitos e sem barreiras de tempo ou espaços para sua atividade. É direito independente de capacidades físicas e mentais. Afirmar-se que o Brasil tem definido e participado da elaboração de estratégias de promoção da igualdade de direitos e oportunidades em relação aos alunos com deficiência. Esses direitos, mostrados em leis, são resultado de uma democracia que demonstra a cidadania dessas pessoas (SAHB, 2011).

Em um tempo que se fala tanto em diversidade, inclusão e individualidade, as pessoas precisam conhecer a heterogeneidade dos indivíduos surdos, além de respeitar as necessidades específicas e características de cada grupo, sem negligenciar as necessidades dos demais (LOBATO, 2011).

Há uma grande heterogeneidade linguística e cultural quando se fala de um aluno surdo, tais como: aluno surdo com uso de Libras, aquele que se comunica oralmente, alguns sem nenhuma modalidade linguística, aluno surdo sem língua, entre outros. Essas diferenças nem sempre são compreendidas pelo professor, que muitas vezes apenas dividem em: surdo oralizado ou que sabe Libras (SANTANA; CARNEIRO, 2012).

Silva e Pereira (2003) diz que embora os professores tenham um discurso de que os surdos têm as mesmas possibilidades de educação dos alunos ouvintes, na prática os mesmos professores têm atitudes contrárias.

A educação especial em uma perspectiva inclusiva apresenta-se dando conta do atendimento educacional dos deficientes e dos demais integrantes deste meio da educação, e muitas vezes os profissionais desta área são chamados para resolver as necessidades destes indivíduos como se fossem apenas mais um grupo da diversidade a ser aceito e incluído aos demais. Então quando se analisa a inclusão escolar de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, é necessário refletir sobre possibilidades de práticas educacionais com qualidade para todos. Os principais documentos legam em que se baseiam os direitos à educação dos estudantes com deficiência são:

- Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948;
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989;
- Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais de 1994;
- Leis de Diretrizes e Bases da Educação, 1996;
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008;
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

Assim, há medidas que configuram determinadas tentativas na execução da educação especial em relação à educação comum, haja vista que as práticas discriminatórias precisam desaparecer dando vez a uma igualdade de oportunidades (JUNIOR; CASTRO, 2012). A partir da década de 90, há um movimento em defesa da ideia de que o meio deve se adaptar as necessidades de todos de forma generalizada e ao mesmo tempo de cada um em sua individualidade (THOMA, 2012).

Pensando nisso e para garantir a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular o governo cria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular. O AEE organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a participação dos alunos em sala de aula.

O decreto número 7611/11 afirma que o Estado preocupado com uma melhor educação das pessoas que fazem parte do público-alvo da educação especial define diretrizes que possuem o intuito de eliminar barreiras que impeçam a educação desses mesmos indivíduos. Sendo eles estudantes que possuem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2011).

O mesmo decreto citado anteriormente define a elaboração de núcleos de acessibilidade na educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de

ensino superior (Ifes) foram criados através do Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que define ações que possibilitam a introdução das pessoas com deficiência nestas instituições. Estes núcleos são responsáveis pela organização de ações institucionais que asseguram a integração de pessoas com deficiência na universidade, anulando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

No decreto nº 7611/11 artigo 1º, cita que “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº5. 626, de 22 de dezembro de 2005”. (Brasil, 2011) Conforme o artigo 19 incisos I, II e III, previstos no Decreto nº5. 626, de 22 de dezembro de 2005, as instituições federais precisam incluir em seus quadros um profissional que faça a interpretação das duas línguas (portuguesa e de sinais) de maneira simultânea e devidamente capacitados para exercer a função de interpretação (BRASIL, 2005).

O bilinguismo é uma filosofia que vem ganhando força na última década no âmbito nacional. Refere que o surdo deve adquirir como sua primeira língua (L1), a língua de sinais com a comunidade surda, facilitando o desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. Aponta que a Língua de Sinais deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua (L2), na modalidade escrita e, quando possível, na modalidade oral (ALPENDRE; AZEVEDO; FERNANDES, 2012).

O papel do intérprete é auxiliar na transmissão do conteúdo de forma a torná-lo mais acessível aos alunos surdos, e esse processo vai além da função de transpor um texto de uma língua para outra. O interpretar e o aprender se tornam atrelados, de forma que a relação professor- intérprete se dê como uma parceria harmônica entre esses educadores. Para que se construam relações de maneira produtiva e sólida entre o professor ouvinte e o intérprete se faz necessário o entendimento e a delimitação de suas especificidades enquanto educadores tendo em vista a participação mútua no desenvolvimento do aluno surdo (GIROTO; MARTINS; BERBERIAN, 2012).

Segundo Lacerda (2006), ainda é preciso definir melhor o papel do intérprete, definindo seus direitos e deveres, a relação do mesmo com surdos e ouvintes podendo assim ter um melhor aproveitamento deste profissional em sala de aula. O intérprete faz as traduções mas também participa com sugestões de exemplos e outras peculiaridades referentes ao cotidiano do aluno surdo em sala de aula. Deste modo, o interpretar e o aprender estão unidos de maneira indissociáveis.

A parceria entre intérprete e professor é considerada importante para o ensino de estudantes surdos, assim como a formação dos professores. Com relação a esta temática a maioria dos docentes não possuem preparo suficiente para receber estes indivíduos. Os professores, em sua atuação pedagógica se sentem apreensivos em receber alunos com necessidades especiais, acreditando que para ter estes em sala é necessário um melhor preparo (THOMA, 2012).

Segundo Almeida (2012), deve-se ter cuidado quando discutimos a formação de professor, pois essa não é uma tarefa fácil, principalmente para aqueles que são responsáveis pela formação de um professor de qualidade. Todos os professores devem se ater às especificidades de seus alunos, devem se preocupar com as estratégias e ambientes, com a melhor forma de interagir com cada aluno, e com a prática profissional dentro da ética. Se há a possibilidade de formar professores com estas características, segundo a autora, então eles terão um bom desempenho como educadores.

É a partir do que o professor sabe fazer, de conhecimentos que possui, experiências, estratégias de trabalho, que a educação vem a ser pensada e manipulada, aprimorando através de reflexões, compartilhamento de ideias, sentimentos, responsabilidades, ações e decisões. A formação do professor deve ser algo a se construir dia após dia, a partir dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de distinguir e realizar ações (ZULIAN; FREITAS, 2012).

Os professores precisam executar suas atividades, com o objetivo de atingir todos os seus alunos, inclusive, aqueles com necessidades educacionais especiais. Desta maneira a formação dos professores no processo de inclusão educacional é importante para efetivar as leis inclusivas de todas as instituições de ensino. Nesse contexto deveria ser proporcionado um espaço para os professores expressarem suas dúvidas e inseguranças, refletirem sobre ações, estudarem sobre teorias e práticas de inclusão, assim poderiam melhor se colocar para ter uma melhor atuação (TERRA; GOMES, 2012).

Na formação inicial do professor, é necessário que tenha uma construção de conhecimento que faça com que os mesmos não reproduzam preconceitos e mitos existentes e possam exercer o ensino através de ações reflexivas. O professor precisa estar preparado para enfrentar os conflitos gerados em sua profissão. O processo de formação do professor deve ser algo contínuo visto que as mudanças deste processo são constantes. Dentro dessa perspectiva de formação continuada é importante que se tenha um olhar que possibilite ao sujeito refletir sobre sua ação. A metodologia que se adota tem que problematizar e contextualizar sua ação, oferecendo oportunidades de refletir sobre o processo como um todo e eliminando práticas que favorecem somente a alguns (JUNIOR; CASTRO, 2012).

Segundo os dados de uma pesquisa feita sobre cursos de capacitação e especialização em instituições de educação superior, chegou-se a conclusão de que há prevalência dos mesmos voltados ao atendimento dos sujeitos com deficiência auditiva/surdez e ao ensino de LIBRAS (GROPPO, 2011).

Embora muitos estudos e documentos oficiais refiram sobre a importância da formação do professor, não há literatura suficiente sobre essa temática no contexto da educação superior. As universidades oferecem cursos aos docentes, mas, muitas vezes, não há obrigatoriedade sobre a participação docente, principalmente relacionado a um tema específico, como a educação especial na educação superior.

Na UFSC, para a formação e atualização pedagógica é oferecido aos professores o Programa de Formação Continuada (PROFOR), que foi proposto e implementado pela Pró-reitora de Ensino de Graduação, e iniciado em 2002. Segundo o site do PROFOR os professores em estágio probatório precisam cumprir uma carga horária mínima de 120 horas de atividades oferecidas pelo mesmo. Além disso, o Núcleo de Processamento de Dados (NPD), Divisão de Capacitação Continuada (DiCC) da Coordenadoria de Capacitação de Pessoas (CCP) e Divisão Auxiliar de Pessoal (DAP-HU), através do Sistema Gestor de Capacitação (SGCA) oferecem cursos de Capacitação a todos os funcionários. Contudo, não há estudos referindo se docentes são “formados” para receberem alunos com deficiência. É uma realidade que precisa ser também melhor analisada.

4 METODOLOGIA

Este é um estudo transversal-qualitativo e quantitativo que está inserido em um projeto maior, e utilizará para a análise de dados uma análise de conteúdo, que se refere a um conjunto de técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre os dados obtidos por meio de procedimentos científicos. Ela se assemelha as metodologias quantitativas, uma vez que busca a interpretação cifrada de um material qualitativo. Esta análise parte de um ponto e vai gradativamente se aprofundando, ultrapassando somente os sentidos expostos no material. Geralmente os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas e sociológicas dos enunciados e os articula como os diversos fatores que determinam suas características (MINAYO, 2010). Desta forma, a análise de conteúdo é o estudo de conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, assim como nos manifestos. É uma técnica de análise de comunicações, por isso a importância da semântica neste método (CAMPOS, 2004).

Participaram da pesquisa 07 professores da Universidade Federal de Santa Catarina, 5 professores de diversos cursos e 2 do curso de Letras/Libras. Os sujeitos da pesquisa são professores que possuam alunos surdos. Esse número foi definido a partir do relatório que a coordenadoria de acessibilidade apresentou no primeiro semestre de 2013 constando que havia 101 pessoas que são alunos público alvo da educação especial. Destes, 32 são alunos surdos divididos em 12 cursos da UFSC.

Foi realizado um convite ao coordenador do curso para que indicasse dois professores que já haviam trabalhado com alunos surdos. Esses professores foram contatados por correio eletrônico e pessoalmente. Estão representados neste estudo 5 cursos de graduação. Os professores que participaram foram os que se interessaram em realizar a pesquisa. Os demais cursos não estão representados aqui, pois dos professores convidados e que tinham vivência com surdos 3 professores não demonstraram interesse quanto a questão levantada, 2 não consideraram relevante a pesquisa e os demais não chegaram a responder por contato eletrônico (feito pelo pesquisador e pelo coordenador de seu curso) e nem se faziam presentes em seus ambientes de trabalho durante a coleta de dados da pesquisa.

O perfil dos indivíduos que responderam o questionário está dividido em dois grupos, onde o GRUPO 1 (professores 1 e 2) é composto por professores do curso de Letras/Libras da UFSC e o GRUPO 2 (professores A à E) é composto por professores de variados cursos da mesma instituição. Como critério de Inclusão da mesma, professor teria que Trabalhar ou já

ter trabalhado com ensino de alunos surdos na educação superior. Foram utilizados dois procedimentos de pesquisa que permitiram a coleta de diferentes informações.

Procedimentos:

1) Questionário

Foram feitos questionários semiabertos (Anexo 1) com perguntas sobre a capacitação dos professores, a inclusão do aluno surdo na educação superior e as ações destes professores quanto ao trabalho junto com estes indivíduos.

2) Análise dos temas dos cursos de Capacitação oferecidos para os professores e o número de professores que realizaram tais cursos nos últimos 4 anos.

Após a análise do projeto pela COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS (CEPSH) da UFSC e a aceitação do projeto sob o número 03066812.1.0000.0121, aqueles que participaram da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do projeto maior recebendo uma via do mesmo (Anexo 2).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 QUANTO AOS INDIVÍDUOS DA PESQUISA

No primeiro grupo houve um individuo do sexo masculino com tempo de docência na educação superior de 7 anos e um do sexo feminino com tempo médio de formação de 14 anos e tempo de docência no ensino superior de 8 anos. A numeração média de alunos para os quais esses professores lecionaram é indeterminado pelo fato de serem professores de um curso predominantemente composto por alunos surdos.

Tabela 1: Grupo 1 de indivíduos da pesquisa

GRUPO 1				
Professor	Sexo	Tempo médio de formação	Docência na educação superior	Numero de alunos surdos que teve
Professor 1	Masculino	s/ resposta	7 anos	mais de 10
Professor 2	Feminino	14 anos	8 anos	mais de 10

Fonte: Da autora (2014).

No segundo grupo o sexo predominante foi o masculino e apenas 1 individuo do sexo feminino. O tempo médio de formação foi de 17,2 anos onde o professor com maior numero tem 26 anos de formação e com menor numero tem 7 anos de formação. O tempo de docência na educação superior é em média 15 anos. Para finalizar a caracterização do primeiro grupo, o numero de alunos surdos em média foi de 4,8 alunos.

Tabela 2: Grupo 2 de indivíduos da pesquisa

GRUPO 2				
Professor	Sexo	Tempo médio de formação	Docência na educação superior	Numero de alunos que teve
Professor A	Feminino	7 anos	8 anos	1 aluno
Professor B	Masculino	18 anos	16 anos	3 alunos
Professor C	Masculino	26 anos	20 anos	15 alunos
Professor D	Masculino	17 anos	15 anos	2 alunos
Professor E	Masculino	18 anos	16 anos	3 alunos

Fonte: Da autora (2014).

5.2 FORMAÇÃO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE SURDEZ

Os dados apresentados na tabela 3 evidenciam que dos sete docentes da educação superior apenas 3 tiveram algum tipo de formação: os professores A, E e 2. Destes três que participaram de algum curso, o professor B refere ter feito uma boa capacitação, não quantificando nas opções do questionário e sim qualificando a capacitação, afirma ainda que teve conteúdo de surdo porém não informou qual o tipo e como foi abordado este conteúdo. O professor E, tem um conhecimento resultante de sua busca pessoal talvez por isso refira ser pouco. Ou seja, há um conhecimento que é prático, através de vivências, e não teórico. Entre os professores do curso de Letras Libras, o professor 1 não teve capacitações e o professor 2, embora tenha tido formação, informa que esta não foi suficiente. Embora os professores 1 e 2 trabalhem em curso específico para surdos eles não tiveram formação.

Tabela 3: Formação na área de educação especial

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Não teve formação
B	Teve formação na área com conteúdo sobre educação do Surdo
C	Não teve formação
D	Não teve formação
E	Teve formação autodidata na área, conhecendo pessoas e lendo sobre a história e educação da pessoa com surdez. Acha pouco suficiente este tipo de formação.
1	Não teve formação na área
2	Teve formação na área de educação especial. Afirmou não achar suficiente a mesma, não havendo conteúdo sobre educação do Surdo

Fonte: Da autora (2014).

Temos que ressaltar que não podemos definir a partir das respostas se os docentes que fizeram formação estão realmente preparados para atuarem com os surdos, considerando que o que foi cursado por cada um dos que tiveram algum tipo de capacitação pode ser concebido de maneira diferente. É possível ver que há capacitações de tipos variados, porém a busca destes professores pelas mesmas deve ser uma constante.

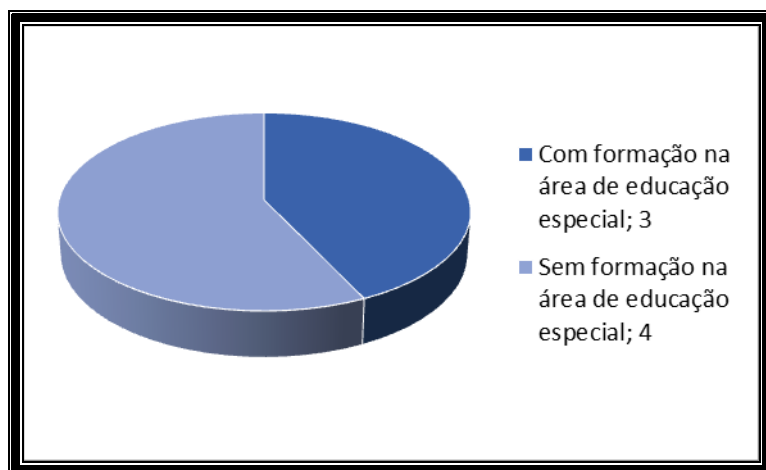


Gráfico 1: Número de Professores com formação na área de educação especial

Fonte: Da autora (2014).

Por fim, nota-se que nenhum dos participantes da pesquisa teve capacitação suficiente e específica sobre educação do aluno surdo que dê autonomia do assunto para ser executado em seu dia-a-dia.

5.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA PROMOVER UMA MELHOR INTERAÇÃO: PROFESSOR/ALUNO

Tabela 4: Estratégias utilizadas em sala de aula para que o aluno compreenda o professor

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Escrever no quadro, falar pausadamente e mostrar imagens/figuras. Não há dificuldades de compreensão na interação com o aluno e não considera importante saber a língua de sinais
B	Explica o conteúdo de diferentes formas, repassando materiais de consulta. Nem sempre consegue compreender o aluno. A dificuldade maior é na escrita que na fala. Não acha necessário saber utilizar a língua de sinais.
C	Sempre conta com o apoio do intérprete quando o aluno não lhe compreende. Sem ele não consegue compreender o aluno. Considera necessário saber língua de sinais, mas não sabe.
D	Repete a pergunta ou escreve quando o aluno não lhe compreende e assim consegue compreender o aluno. Considera necessário saber língua de sinais, mas não sabe.
E	Se o aluno for “sinalizado”, ou seja, usuário da língua de sinais, convoca o intérprete para trabalhar. Faz uma reunião com o aluno e pede auxílio com adaptações na prática pedagógica e na comunicação, sempre partindo do ponto de vista aluno. Se for surdo não é usuário da Libras, procura levantar outras hipóteses, como a iluminação da sala, a organização dos debates (para uma pessoa falar por vez) e o risco de barreiras comunicacionais. Procura conversar com o aluno, também através do computador para saber de suas necessidades, suas críticas sobre os processos de comunicação em sala de aula, e como enfrentar as possíveis barreiras existentes. Desta forma, consegue compreender seu aluno e assim não acha necessário o saber utilizar a língua de sinais.
1	Busca o máximo possível exemplos em Libras para que os alunos não necessitem depender da L2 para compreender um conteúdo. Dependendo do momento consegue compreender seu aluno surdo, acha necessário saber a língua de sinais e sabe utiliza-la.
2	Para fazer-se compreender pelo aluno, explica de uma maneira diferente, busca exemplos da realidade do aluno, simulando alguma situação em língua de sinais. Consegue compreender o aluno surdo, acha necessário saber a língua de sinais e sabe utiliza-la.

Fonte: Da autora (2014).

Sobre as dificuldades do aluno na questão de compreensão, todos os professores desta pesquisa evidenciam intensão de adaptar o conteúdo para que o surdo consiga obter o máximo de aproveitamento da aula ministrada. Os quatro primeiros professores (A, B, C, D) mostram uma forma mais simplificada de resolução da questão de compreensão fazendo o uso de estratégias “corriqueiras” e colocando a base da compreensão no intérprete. O professor E já demonstra um discurso mais organizado e teoricamente mais próximo a proposta da educação bilíngue (ARANTES; PIRES, 2012). Ele ressalta a diferença entre o surdo que usa a língua de sinais e o que não usa, a relação didática entre o intérprete e o professor, as diferenças entre os surdos que utilizam e os que não utilizam a Libras. Ressalte-se que esse professor faz parte do Núcleo de Acessibilidade da UFSC e desta forma possui um conhecimento teórico (como afirmou anteriormente) e prático sobre a inclusão. Os professores 1 e 2 partem de uma concepção mais específica onde o professor 1 ressalta a importância do entendimento do assunto sem o uso da L2 que no caso do aluno surdo seria o português e o professor 2 traz a importância da exemplificação dos conteúdos em libras. No ensino bilíngue ressalta-se que no processo de ensino da L2 o professor precisa conversar na língua de sinais para instigar o interesse e a curiosidade na leitura e no entendimento dos textos a serem trabalhados (ARANTES; PIRES, 2012). No entanto, todos os professores se mostraram cientes de que é preciso que a comunicação entre estes e os alunos ocorra de maneira efetiva, e que para isso é preciso modificações na postura do próprio professor em relação ao seu aluno surdo.

Sabe-se que não basta fazer-se compreender é necessário também entender aquilo que o outro está tentando dizer. Depois de buscar a compreensão do aluno sobre o professor é necessário ter também a compreensão desse professor quanto seu aluno. Quando questionados se conseguem compreender o aluno, 4 professores afirmaram compreender, entre eles os professores A, D, E e o professor 2, o que nos dá uma maioria conseguindo exercer uma interação satisfatória com seus alunos. Destes professores o D e o 2 consideram necessário utilizar a língua de sinais, entretanto somente o professor 2 sabe utilizá-la mas este professor trabalha com o grupo de alunos onde a predominância é de surdos, assim se faz justificável o seu uso de língua de sinais. Os outros dois professores estão satisfeitos com sua comunicação com seus alunos surdos, não achando necessário o uso da língua de sinais.

Nenhum dos professores referiu não conseguir compreender seu aluno, apenas citam que é dependente de momentos mas com o apoio da língua de sinais fica melhor a interação havendo fluência de ideias. O conteúdo que é preciso passar para o aluno está sendo passado com ajustes, e o professor é capaz de sanar as dúvidas de seu aluno. A única resposta

divergente e que se torna relevante é do professor B que sua preocupação é apenas com a compreensão da escrita de seu aluno, assim não vê necessidade da língua de sinais.

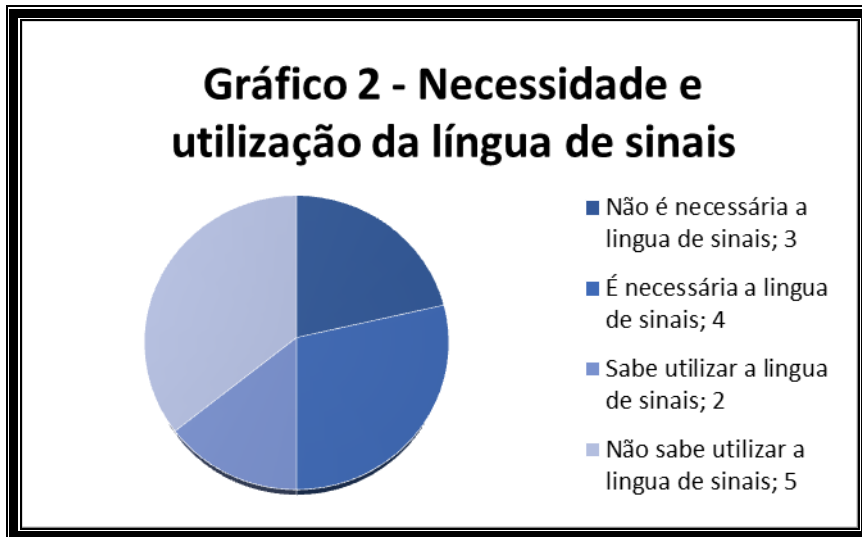


Gráfico 2: Necessidade e utilização da língua de sinais
Fonte: Da autora (2014).

Para 3 dos 7 professores deste estudo, a língua de sinais não é necessária e os únicos que sabem utiliza-la são os participantes do curso de Letras/Libras. Mesmo quando a língua de sinais é considerada relevante, o professor não sabe utilizar.

5.4 INTÉRPRETE EM SALA DE AULA

Como já falado anteriormente o auxílio do intérprete em sala de aula é de extrema importância para propiciar ao aluno surdo uma participação efetiva e qualitativa na sua educação (GROPPO, 2011). Dos professores participantes 4 têm intérprete em sala de aula mas somente 3 desenvolvem atividades em conjunto com os mesmos, é possível ver na tabela um exemplo de reposta de elaborar atividades em conjunto com o intérprete do professor E e de não elaborar do professor D.

Tabela 5: Auxílio do intérprete em sala de aula

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Não possui auxílio de intérprete
B	Possui auxílio do intérprete na maioria das vezes, elaborando atividades específicas em conjunto com ele.
C	Possui auxílio do intérprete desenvolvendo às vezes atividades em conjunto com ele.
D	Possui auxílio do intérprete e não desenvolve atividades junto com ele. Não teve essa preparação.
E	Possui auxílio do intérprete, afirmando que intérprete precisa saber antecipadamente sobre o conteúdo para poder interpretar com qualidade. Envia slides para o intérprete saber a estrutura da aula e poder traduzir apoiado no material visual disponível.
1	Possui auxílio de intérprete. Não desenvolve atividades em conjunto com o mesmo pois em suas aulas o intérprete não serve de “auxílio” ao aluno surdo, mas para qualquer aluno, pois em muitos casos a aula é em libras e o aluno ouvinte é quem necessita do intérprete. Os intérpretes sempre buscam saber sobre o conteúdo discutido em aula, por isso antes das aulas é comum haver encontros para esclarecer os intérpretes sobre o conteúdo. Fora isso, a aula não é planejada em conjunto.
2	Possui auxílio de intérprete. Não desenvolve atividades com o mesmo pois a presença de intérpretes dentro do curso de Letras Libras é para os ouvintes que não sabem libras e não para os surdos.

Fonte: Da autora (2014).

A falta de conhecimento necessário traz também seus resultados, assim o professor não desenvolveu atividades juntamente com o intérprete simplesmente por nunca ter obtido a informação de que isso é possível. A visão do mesmo sobre o papel do intérprete em sala de aula é de mero repassador da informação na íntegra e não de tradução de maneira didática.

A visão do intérprete vinda dos professores 1 e 2 difere em sua totalidade dos outros pois neste caso o intérprete é usado para auxiliar o aluno ouvinte e não o aluno surdo. Em vez de traduzir a linguagem oral para língua de sinais, os intérpretes nestas salas traduzem a língua de sinais para a oralidade de maneira que o aluno ouvinte possa compreender o assunto em sala de aula mesmo não sabendo utilizar a língua de sinais que é a maneira como as aulas são ministradas. Assim, estes professores não desenvolvem atividades junto aos intérpretes, apenas os deixam previamente cientes do que será ministrado.

5.5 ESTRATÉGIAS USADAS EM SALA DE AULA

5.5.1 Quanto ao ensino

A adaptação na aula quando há aluno surdo é uma realidade com todos os docentes. Contudo, há uma discrepância na maioria dos casos no que o professor exerce em sala de aula com aquilo que ele julga importante para melhorar o ensino de seus alunos, ou seja, a opinião do professor para adaptação na aula é diferente das estratégias utilizadas pelos mesmo em sala.

Tabela 6: Estratégias usadas para o ensino do aluno surdo

PROF.	RESPOSTA
A	Usa de uma fala pausada, substitui palavras e faz o uso de frases sucintas considerando um aluno em processo de oralização. Quando o aluno faz uso da língua de sinais o professor utiliza imagens, figuras e textos breves.
B	Quando o aluno é oralizado, o professor fala pausadamente olhando para o aluno, espera confirmação do entendimento, repete várias sentenças e usa frases curtas e diretas.
C	Fala pausadamente para o intérprete quando o aluno é usuário da língua de sinais
D	Quando o aluno é oralizado fala sempre de frente para o aluno e quando é usuário de língua de sinais o professor possui auxílio do intérprete.
E	Quando o aluno é oralizado organiza os debates para que apenas uma pessoa fale por vez, cuida para todos falarem de frente para seu colega surdo, qualifica meus materiais didáticos visuais/escritos e sempre apoia a fala em registros visuais, usando o quadro ou impressões. Procura se aproximar do estudante para conhecer de perto suas necessidades e saber dele o que é melhor para ele aprender e a disciplina. Cuida para que a turma não apresente nenhum tipo de barreira, seja comunicacional, seja atitudinal, em relação a seu colega surdo. Define que sua postura de professor contagia a turma a desenvolver uma postura inclusiva. Quando é usuário da língua de sinais realiza reuniões periódicas com o intérprete para certificar que ele tem as condições necessárias para desenvolver seu trabalho. Cobra dele aspectos éticos e didáticos e solicita sua orientação quanto a alguns termos mais abstratos e novos, aprende sinais básicos da Libras para se aproximar melhor do estudante, pautando-se por regras de etiqueta da comunidade surda.
1	Quando usuário de língua de sinais trabalha com materiais em libras ao invés de textos escritos acadêmicos, devido à dificuldade dos alunos
2	Quando é usuário da língua de sinais as cadeiras são organizadas em forma de U para a visualização da libras de todos os participantes. Os materiais trabalhados em aula, como power points, são mais visuais (com desenhos e figuras) do que escritos em português.

Fonte: Da autora (2014).

Os professores concebem que várias estratégias podem ser desenvolvidas neste âmbito da educação inclusiva para alunos surdos, mas quando estão em sala de aula, usam de artifícios mais simples para ministrar suas aulas como: falar pausadamente. O professor E novamente se mostra com um discurso mais teórico, fazendo com que suas ideias de adaptação venham a ser exatamente as estratégias que julga importante no ensino de seus alunos surdos.

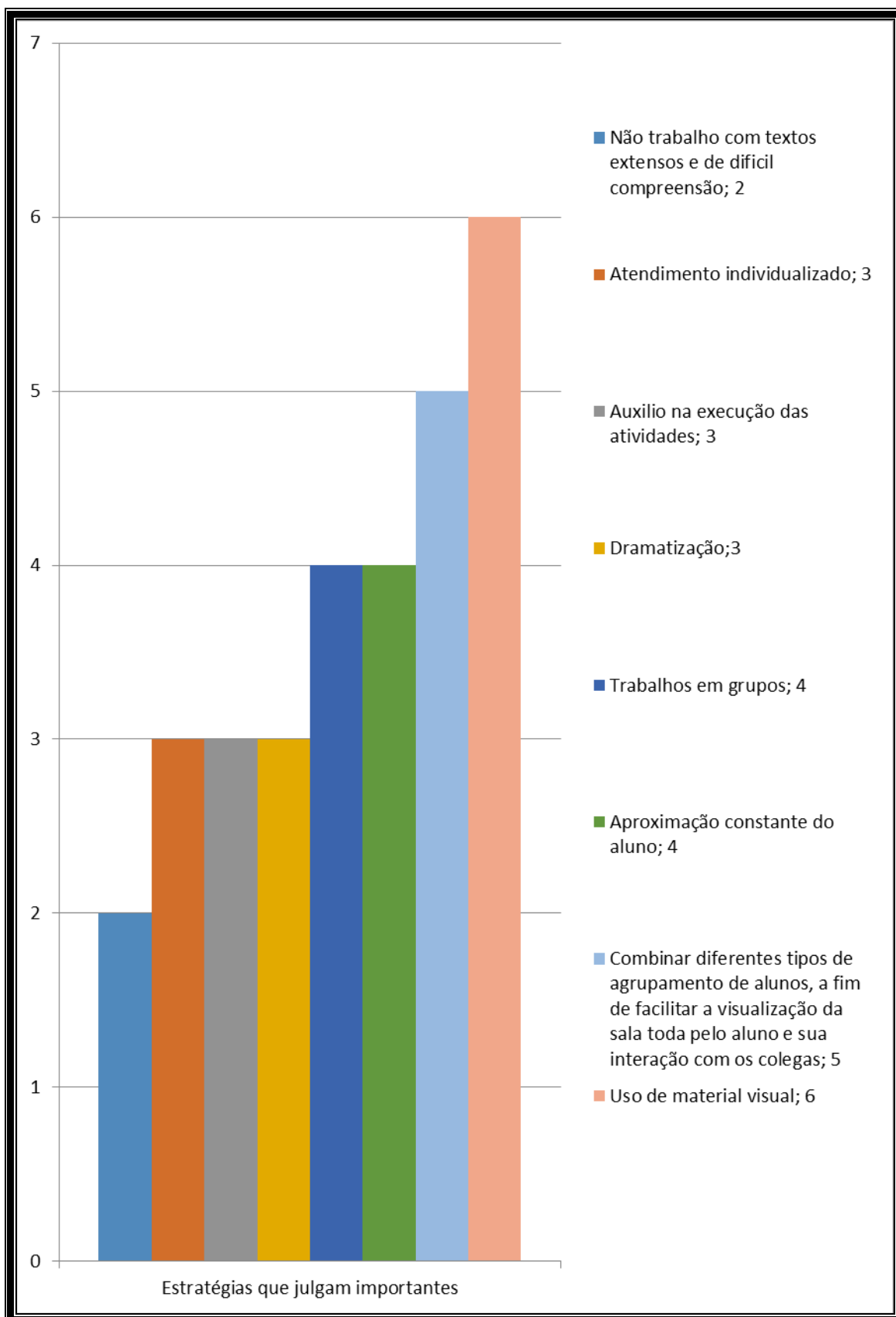


Gráfico 3: Estratégias que os professores julgam importantes
 Fonte: Da autora (2014).

Os professores 1 e 2 mostram um olhar diferenciado e centralizado no aluno que usa a língua de sinais. A questão dos demais professores de falar pausadamente desaparece, no lugar entra a própria língua de sinais. Para os professores que trabalham com o aluno surdo diretamente, o ideal está na visualização do conteúdo ministrado. Não é somente passar o conteúdo mas fazer este conteúdo compreensível ao aluno surdo. Vê-se aqui uma grande diferença quando o curso é para ouvintes e quando o curso é para surdos.

5.5.2 Quanto a avaliação

Nos questionamentos sobre a adaptação das avaliações, há diferentes respostas apresentadas. Os professores A, D e E relataram que fazem a adaptação quando os alunos são oralizados e desses, D e E fazem quando são usuário da língua de sinais, assim como os professores 1 e 2.

Tabela 7: Estratégias utilizadas na avaliação do aluno surdo

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Quando oralizado são feitas questões mais objetivas e explicação mais detalhada.
B	Não há adaptação apenas permite que o intérprete o ajude na interpretação das questões de provas. Considera injusto haver uma avaliação diferenciada.
C	Não há adaptação na avaliação
D	Lê a prova de frente para o aluno quando oralizado. Quando usuário da língua de sinais pede auxílio ao intérprete.
E	Quando é oralizado, certifica-se que ele entendeu as perguntas da prova, numa conversa. Coloca-se a disposição para dúvidas sobre a linguagem utilizada nas questões. Na correção flexibiliza os erros na gramática e ortografia, considerando as barreiras comunicacionais na busca de garantir a equidade. Quando é usuário da língua de sinais além de certificar se o intérprete e o aluno entenderam as perguntas, flexibiliza o formato da prova, podendo ser utilizado o registro visual por meio de vídeo. Se o aluno opta pela modalidade escrita em português, relativiza, eventuais erros no português.
1	Quando é usuário da língua de sinais cuida da dinâmica da interpretação, incorporação das tecnologias de vídeo para estudo e trabalhos.
2	Quando é usuário da língua de sinais, a prova e as atividades são realizadas em libras, por meio de filmagem.

Fonte: Da autora (2014).

É importante ressaltar os tipos de adaptações, pois nem todas as adaptações feitas pelos professores nas avaliações facilitam a resolução das mesmas pelo aluno mas apenas auxiliam no acesso a uma avaliação mais fidedigna. As respostas de todos os professores deste estudo mostram que há uma simplificação da avaliação em questão de interpretação, sendo a interpretação o que mais atrapalha o aluno surdo. Para realizar a avaliação completa do conhecimento do aluno surdo, segundo Santana e Carneiro (2012), pode-se pautar em instrumentos conhecidos como: diários de classe, fichas descritivas, relatórios, pauta de observação, portfólio, análise de produção escolar dos alunos, análise de documentos, questionários semi-estruturados, entrevistas, entre outros. E assim é preciso considerar qual a melhor forma de comunicação para mediar essa aprendizagem do aluno surdo, se língua portuguesa (oral/escrita) ou língua de sinais.

5.6 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES

Apresentaram como dificuldades no ensino em primeiro lugar com o total de 4 respostas, o número grande de alunos em sala de aula, que não obedece a diminuição de alunos quando há aluno surdo, não havendo a possibilidade de fazer um trabalho individual.

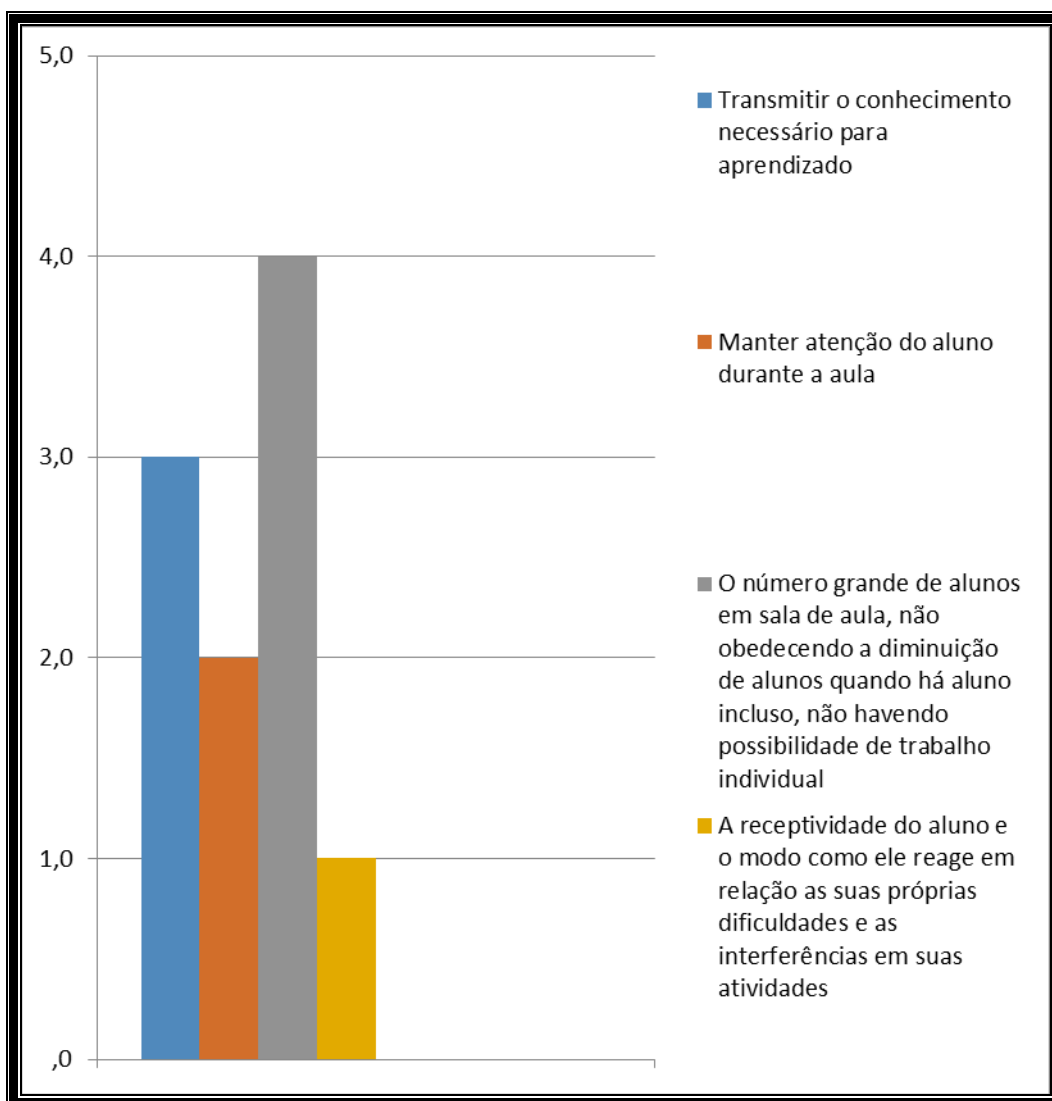


Gráfico 4: Dificuldades dos professores em sala de aula
Fonte: Da autora (2014).

Em seguida, não houve concordância de respostas com as demais opções, mas são apresentadas como reais na vida profissional desses professores: Transmitir conhecimento necessário para o aprendizado do aluno, manter a atenção do aluno durante a aula e o próprio aluno com sua receptividade e o modo como reage em relação às suas próprias dificuldades e às interferências em suas atividades.

O professor C se mostra sem dificuldades, assim poderíamos inferir que em sua sala de aula consegue exercer todo o processo de ensino-aprendizagem. Ele também é o mesmo que não faz adaptação da avaliação mas que nem sempre consegue compreender seus alunos, precisando geralmente de auxílio de intérprete, ou seja, há de se questionar se realmente não há dificuldades para o professor C.

Os professores 1 e 2 concordam que a maior dificuldade apresentada com o aluno surdo é transmitir o conhecimento necessário para o aprendizado. Sabe-se que são necessárias estratégias diferenciadas para transmitir o conhecimento ao aluno surdo, para que haja um aprendizado efetivo é importante que se possa ter uma língua para realizar essa transmissão de informações.

5.7 OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O mesmo numero de professores que se sente preparado para trabalhar com o aluno surdo, acha que a aprendizagem de seu aluno é efetiva, o decreto número 7611/11 artigo 5º capítulo 2º incisos III e IV deixa claro que o governo deve dar formação continuada para os professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, assim como, forma-los para a educação na perspectiva inclusiva. Assim poderíamos supor que o discurso dos professores é coerente com as determinações do governo no decreto.

Tabela 8: Inserção do aluno surdo na educação superior

PROFESSOR	RESPOSTA
A	A inserção em sala de aula é possível desde que tenha estrutura, intérpretes, transcritores, equipe para recorrer em casos de dúvidas. A aprendizagem do aluno não acontece de maneira efetiva mas a inclusão é efetiva. Considera que a inclusão é um processo essencial que necessita de um suporte maior aos professores e ao próprio aluno.
B	Considera que a aprendizagem do aluno não é efetiva, e que é possível a inserção do mesmo em sala de aula desde que, as aulas sejam ministradas considerando a presença do aluno surdo, fazendo o uso de instruções escritas e detalhadas e consulta do aluno sobre seu entendimento. O professor tem visto crescente esforço institucional quanto a inclusão do aluno surdo. Ele é informado da presença do aluno e recebe material necessário de apoio, há grupos empenhados em auxiliar esses alunos. Contudo, o aprendizado pleno ainda exigiria mais recursos e esforços, e no contexto do país não é viável.
C	É viável a inserção do aluno surdo em sala de aula. A aprendizagem do mesmo se dá de maneira efetiva. Sente que cada vez mais alunos surdos estão fazendo cursos superiores o que reflete bem na visibilidade da Libras dentro da UFSC

- D Desde que com intérprete de libras ou o aluno faça leitura labial é possível a inserção do mesmo em sala de aula e sua aprendizagem acontece de maneira efetiva. A inclusão na educação superior é um desafio como a inclusão na escola. Depende de recursos e de investimento dos profissionais.
- E É viável a inclusão do surdo em sala de aula, sua aprendizagem se dá de maneira efetiva. A inclusão na educação superior é percebida como um direito cujo acesso ainda está restrito não apenas por dificuldades institucionais, como a dificuldade de garantir intérprete para todos, mas também por ainda carregarmos um largo histórico de segregação da comunidade surda. Também é preciso avançarmos para darmos conta da realidade diversa da comunidade surda, principalmente em relação ao surdo sinalizado, a pessoa com surdez adquirida e o surdocego, que nem sempre têm a atenção que deveriam ter por direito.
- 1 É viável a inserção do aluno surdo na sala de aula e sua aprendizagem se dá de maneira efetiva. No caso desta universidade, não se trata de inclusão “dos surdos”, mas sim inclusão de modo geral. Há professores surdos e ouvintes proficientes em libras que muitas vezes tornam o ouvinte a pessoa que necessita de “acessibilidade”. Porém, penso que os alunos surdos precisariam de um apoio institucional no que se refere ao desenvolvimento de proficiência de leitura e escrita, que é o grande obstáculo para o aprofundamento de sua formação; e, o mais importante, a universidade, assim como qualquer espaço educacional onde circulam surdos, precisa ser um ambiente bilíngue, pois todo e qualquer aluno precisa se sentir plenamente integrado.
- 2 A inserção do aluno surdo em sala de aula é possível pois o curso de Letras Libras, principalmente a licenciatura, é voltado para os surdos, as aulas são ministradas em libras e as atividades e provas podem ser realizadas em libras mas o professor não considera que aprendizagem do surdo acontece de maneira efetiva. Sobre a inclusão do aluno superior, ainda há muito desconhecimento do ser surdo, da cultura surda e da língua de sinais. Ainda há preconceito quanto à presença do intérprete em sala de aula e das atribuições desse profissional junto ao aluno surdo e ao professor da disciplina. A realidade que eu vivo dentro do Letras Libras e que os alunos do curso vivem é totalmente diferente da realidade que os alunos surdos de outros cursos vivem.

Fonte: Da autora (2014).

Todos os professores consideram viável a inserção de um aluno surdo em sala de aula, e relatam em suas justificativas semelhantes pontos de vista. Na educação superior a inclusão é considerada efetiva para 4 dos 7 professores, é possível incluir o aluno em sala de aula mas quando se parte de um pequeno grupo para um todo, de uma sala para uma universidade a realidade de inclusão diminui. O discurso do professor 1 traz a inclusão de maneira ampla, pois em seu ver aqueles que são proficientes em língua de sinais precisariam incluir o aluno ouvinte e isso também não ocorre. No curso de letras/libras os surdos possuem uma realidade

diferente, pois é em volta do surdo que o curso existe, para dar acesso do curso a sociedade e vice e versa.

A inclusão do aluno surdo na educação superior por alguns professores como o E, D e 1 é visto como uma questão institucional não resolvida, que precisa ser melhor trabalhada para se ter uma inclusão mais efetiva. Por outro lado, o investimento dos profissionais nessa inclusão precisa de um suporte e um apoio institucional.

5.8 OPINIÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA SURDEZ

Embora os docentes afirmem anteriormente suas dificuldades de transmissão de conhecimento e manter a atenção do aluno ainda assim dos 7 indivíduos deste grupo e que participaram dessa pesquisa, apenas 1 não se considera apto a trabalhar com o aluno surdo.

Tabela 9: Necessidade da formação continuada

PROFESSOR	RESPOSTA
A	Não sente-se preparado para trabalhar com o aluno surdo, se possuísse mais cursos de capacitação participaria para estar melhor preparado.
B	Sente-se preparado para trabalhar com o aluno surdo, não participaria de mais cursos sobre o assunto pois já participou de 4 formações e considera que as últimas não tem sido produtivas.
C	Sente-se preparado para trabalhar com o aluno surdo mas participaria de mais cursos sobre o assunto pois considera uma questão de civilização e civilidade.
D	Sente-se preparado para trabalhar com aluno surdo e se a faculdade oferecesse mais cursos os faria por achar importante.
E	Sente preparado para trabalhar com o aluno surdo pois conhece as especificidades em função de lecionar disciplina que versa sobre deficiência, educação especial e surdez. Participaria de mais cursos afirmando que ele mesmo ministra esses cursos por meio do PROFOR e sente que os professores possuem conhecimentos mínimos sobre os direitos da pessoas com deficiência. Possuem muitos mitos sobre elas e ainda afirmam preconceitos. É preciso muita capacitação nessa área, contínua e intensamente.
1	Sente-se preparado para trabalhar com o aluno surdo. Participaria de mais cursos porque enquanto especialista da área da libras, pensa que seja importante divulgar à sociedade o que tem aprendido na universidade sobre inclusão, que na verdade não é inclusão “de surdos”, mas sim inclusão de modo geral, onde a diversidade e acessibilidade fazem parte de todo processo educativo, seja ele envolvendo libras ou não.

- 2 Sente-se preparado para trabalhar com alunos surdos, e faria outras capacitações para ter conhecimento mais aprofundado sobre outras deficiências, que não fazem parte do meu dia-a-dia.

Fonte: Da autora (2014).

A questão anterior interfere aqui, como estar preparado se não houve preparação? Dois destes indivíduos foram em busca de informação mas nenhum encontrou um conteúdo que desse a orientação que ele necessitava na inclusão do surdo, e mesmo assim a maioria vê-se trabalhando com o surdo com naturalidade.

5.9 CURSOS DE CAPACITAÇÃO

Sobre os cursos de capacitação, sabe-se que a UFSC oferece esses cursos para os professores. Quando foi questionado se os docentes participariam de alguma curso de capacitação sobre pessoas com deficiências, 6 professores dizem que sim e 1 respondeu que não participaria. O professor B respondeu que não participaria, pois não vê mais proveito, deixa a entender que não se traz novidades nos cursos. Os professores que apresentam-se interessados nos cursos mas não participam dos mesmos

Com relação aos cursos do PROFOR segue a tabela:

Tabela 10: Lista de cursos de capacitação que envolvem a surdez

ANO	CURSO	VAGAS	INSCRITOS
2010	Não houve cursos referentes à surdez		
2011	Mini-Curso: Língua de Sinais Brasileira I	26	15
	Curso: I Encontro de Libras na UFSC	20	8
2012	Não houve cursos referentes à surdez		
2013	Oficina: Formação de Professor de LIBRAS	15	12
	Curso: Produção compreensão e avaliação crítica de vídeos em Libras	14	12
2014	Curso: Legislação Nacional: Análise de Políticas Públicas de Educação Inclusiva/Bílingue para Surdos	20	6

Fonte: Da autora (2014).

Os professores em estágio probatório deverão integralizar uma carga horária mínima de 120 horas de atividades oferecidas pelo PROFOR, podendo ser assim distribuídas: 2 (dois) cursos de 54 horas-aula cada, contemplando as áreas de Formação Pedagógica e de Estrutura e Legislação da UFSC; e 12 (doze) horas de atividades, distribuídas entre palestras, oficinas e seminários segundo a portaria nº 155/preg/2006.

Os cursos de capacitações encontram-se com assuntos mais amplos principalmente quando envolve o surdo. O conteúdo ministrado não traz especificidades do surdo, mas um panorama geral da educação inclusiva. Não obtivemos dados referentes a quantos professores, dos inscritos, participaram destes cursos nos últimos anos.

Houve 5 cursos com relação ao surdo em 4 anos, 95 vagas e 53 inscritos porém não podemos afirmar quantos destes inscritos são professores. O interessante é que a universidade ofereceu estes cursos nesses anos e os professores participantes de nossa pesquisa em sua maioria não participaram de nenhum, fora o professor E que é ministrante de um dos cursos. Durante a pesquisa os professores se mostraram interessados em participar de capacitações, mas não procuraram a informação. Assim podemos ver que a instituição ofereceu os cursos, porém os professores desta pesquisa não tiveram o interesse de participar. A quantidade de vagas foi sempre maior que a procura.

6 CONCLUSÃO

Sobre formação do professor, pode-se dizer que a universidade ainda forma profissionais para a educação básica, em sua grande maioria, seguindo um modelo tradicional, inadequado para as exigências em favor da educação inclusiva. Para que o professor possa valorizar a diversidade no processo de ensino-aprendizagem e ser capaz de construir estratégias para o ensino deve ter formação para adaptar atividades e conteúdos (PLETSCH, 2009).

Ressalta-se que, dentre os cursos da educação superior, são poucos os que oferecem disciplinas sobre a educação de pessoas com necessidades especiais. Essa situação vem ocorrendo apesar da exigência de um dispositivo legal pelo § 2.º do artigo 24 do Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999.

Na área da fonoaudiologia educacional, embora tenhamos já legitimados os trabalhos com formação de professor (BERBERIAN et al., 2013), na formação do aluno de graduação temos apenas 72 horas de LIBRAS, que é obrigatório para os cursos de Fonoaudiologia. Considero que essa carga-horária não é suficiente para aprendizagem da língua. Inclusive em muitos cursos, só é oferecida essa disciplina por conta do decreto n.º 5.626 que define que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e curso de fonoaudiologia.

Na educação superior temos ainda uma pequena quantidade de horas que envolve os conteúdos da educação especial. É por isso que encontramos ainda um olhar do professor em relação ao seu trabalho com o aluno surdo quase sempre marcado pelo positivismo, no qual as dificuldades apresentadas, sendo a mais relevante para estes professores a questão do número grande de alunos em sala de aula que não obedece a diminuição de alunos quando há aluno surdo, não havendo a possibilidade de fazer um trabalho individual, não impede de existir uma inclusão realmente efetiva.

A partir dos dados desta pesquisa pode-se notar um discurso ambíguo dos professores, pois ao mesmo tempo em que afirmam ter dificuldades no trabalho com o surdo, declaram que a inclusão em suas salas de aulas é efetiva. E ainda trazem um discurso de que é necessário que a instituição dê estrutura para que o professor possa trabalhar com estes alunos surdos.

De seu lado, a universidade procura, através dos cursos oferecidos, dar uma formação continuada aos professores e não tem o retorno do professor. Uma das interferências na

inclusão do aluno surdo na educação superior pode ser o descaso dos professores para com as ações que envolvem os alunos surdos, sendo elas: pesquisas, congressos, cursos, capacitações, entre outros. Essa questão foi evidenciada na pesquisa, pois houve professores que disseram que não fariam cursos de capacitações, pois consideram que esses cursos não acrescentam mais conhecimento.

Quanto ao ensino e avaliação dos alunos surdos, os professores fazem adaptações que consideram necessárias em alguns momentos para melhor transmitir e avaliar o conhecimento dos mesmos alunos. Porém quando o discurso sobre tal atuação parte dos alunos surdos (Dias, 2013), estes informam que os professores não estão preparados para recebe-los, inclusive relacionados as questões didáticas: preparação de slides, filmes dublados, fala dirigida ao quadro, dentre outras. Isso demonstra um conflito de opiniões que indica a necessidade de uma análise mais detalhada sobre a interação em sala de aula.

De seu lado, os professores não acham importante saber utilizar a LIBRAS, entretanto no cenário da educação ela pode ser utilizada como segunda língua para os mesmos poderem se comunicar com seu aluno surdo, não substituindo o intérprete, mas fazendo da língua mais um instrumento para auxiliar a si próprio na interação com seu aluno. A universidade realiza constantemente cursos de Libras, inclusive possui disciplinas oferecidas semestralmente (LIBRAS I e II). Mas não há interesse nos professores em fazerem tais cursos.

Mesmo com esses dados os professores consideram-se aptos a trabalhar com os alunos surdos, inferindo que suas estratégias são suficientes para o ensino destes alunos e suas dificuldades não os impedem de transmitir o conhecimento necessário aos alunos surdos.

A pesquisa mostra que esse tema ainda é complexo e o entendimento dessas ambiguidades tem implicações para ações mobilizadoras da fonoaudiologia na educação superior contexto da surdez. Considere-se aqui a RESOLUÇÃO CFFa nº 387, de 18 de setembro de 2010 que refere algumas das ações de trabalho fonoaudiológico na educação: formação continuada dos professores, participação junto com a equipe pedagógica, no núcleo de acessibilidade e sensibilização quanto ao uso de LIBRAS e recursos necessários para educação de surdos.

Os professores não tiveram formação para trabalhar com os alunos surdos, mas elaboram estratégias e se esforçam para incluir estes alunos, achando que dessa forma a inclusão já é efetiva precisando apenas que a universidade priorize as leis de inclusão cumprindo-as com rigor para dar um melhor acesso a esses alunos na educação superior.

Finalizando, a pesquisa indica a importância no que diz respeito a formação continuada do professor da educação superior. A fonoaudiologia deve promover ações,

juntamente com a equipe pedagógica de acessibilidade, para que se possa oferecer igualdade de condições de acesso e permanência dos surdos na universidade.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Amelia. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 23-32, Mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4912>>. Acesso em: 08 Out. 2013. doi:10.5902/1984686X4912.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva. CONCEPÇÕES SOBRE SURDEZ E LINGUAGEM E AAPRENDIZAGEM DE LEITURA. 2008. Disponível em : http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/elizabeth_alpendre.pdf

ALVES, Edilania Reginaldo. Caracterizando a surdez: fundamentação para intervenções no espaço escolar. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 2, n. 2, p.75-92, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/15421/8793>>. Acesso em: 10 out. 2013.

ARANTES, Ana Caroline Féliz Fonseca de Souza; PIRES, Edna Misseno. A importância da formação do professor bilingue na educação do surdo. **Revista Eletronica da Educação da Faculdade Araguaia**, Araguaia, v. 0, n. 0, p.109-119, 2012. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/119>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

ATIQUE, Manuela; ZAHER, Hugo. **Educação inclusiva no ensino superior**: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf>. Acesso em: 20 Nov. de 2013.

MUNHOZ, Mário Sérgio Lei et al. **Audiologia clínica**. São Paulo: Atheneu, 2003.

BERBERIAN, Ana Paula et al. Análise do conhecimento de professores atuantes no ensino fundamental acerca da linguagem escrita na perspectiva do letramento. **Cefac**, São Paulo, v. 15, n. 6, nov. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462013000600027&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2013.

BRASIL. Presidência da Republica. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta A Lei no 10.436, de 24 de Abril de 2002, Que Dispõe Sobre A Língua Brasileira de Sinais - Libras, e O Art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de Dezembro de 2000..

Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 jul. 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7611**, de 17 de janeiro de 2011. Dispõe Sobre A Educação Especial, O Atendimento Educacional Especializado e Dá Outras Providências.. Brasília, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, Set. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 Out. 2013.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, p. 611-614, Nov. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 15 Jul. 2014.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 85-92, Nov. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4350>>. Acesso em: 06 Nov. 2013. doi:10.5902/1984686X4350.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p.65-80, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382009000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2014.

PNEEP/PEEI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em set. 2014.

DIAADIA. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-2.pdf>>. Acesso em set. 2014.

DIAS, Nathalia Mund Ferreira. **Inclusão do aluno surdo oralizado no ensino superior**. Volume único. Florianópolis, 2013.

DISCHINGER, M., MATTOS, M., BRANDÃO, M., ELY, V. Orientar-se em campi universitários no Brasil: condição essencial para a inclusão. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 0, Ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/16605>>. Acesso em: 11 Out. 2013.

EDUCAÇÃO Especial. **O que é AEE**. Disponível em: <<http://www.educacao.saobernardo.sp.gov.br/index.php/institucional/educacao-especial/69-escola/educacao-especial/1668-atendimento-educacional-especializado>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. **Ces Revista**, Juiz de Fora, p.77-88, 2008. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/surdez_verus.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2014.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula. **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GROPPO, Daniela Paladini. **Intérprete de Libras e alunos surdos**: comunicação em sala de aula. Amparo, ago. 2011. Disponível em: <http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2011/libras.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2014.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p.317-330, set.-Dez. 2006.

JÚNIOR, M. O. S; CASTRO, R. M. **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva**, vol. 2. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Campinas, v. 26, n. 69, p.163-184, maio 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

LOBATO, Lakshmi. **Acessibilidade na prática**: Surdo oralizado. Disponível em: <<http://acessibilidadenapratica.blogspot.com.br/2011/03/surdos-oralizados.html>>. Acesso em: 14 out. 2013.

MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em set. 2014.

MENEZES, Daniel Borges de et al. **Mitos sobre a língua de sinais e o surdo**: Percepção de professores da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009. 49 slides, P&B. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cndatabase/mitos-sobre-ls-e-surdo>>. Acesso em: 15 out. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 333-347, ago. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3343>>. Acesso em: 10 Out. 2013.

PEREIRA, M.. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 0, Ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>>. Acesso em: 10 Out. 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 jul. 2014.

PROFOR **Programa de formação continuada**. Disponível em: <<http://profor.ufsc.br/?q=node/1>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

PROGRAMA Incluir. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 nov. 2013.

SAHB, Warlley Ferreira. Educação Especial: a Constituição Federal de 1988 e a Constituição Mineira de 1989. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 183-194, Nov. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4280>>. Acesso em: 08 Out. 2013. doi:10.5902/1984686X4280.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolinguísticas. Editora Plexus, São Paulo, 2011.

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula. (Org). **Surdez e educação**

inclusiva. 1ª.ed. Marília/São Paulo: Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2012, v. , p. 55-78.

SCIELO. Disponível em: <http://scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400009&script=sci_arttext>. Acesso em set. 2014.

SECRETARIA de Gestão de Pessoas: Sistema Gestor de Capacitação (SGCA). Disponível em: <http://sgca.sistemas.ufsc.br/help_apresentacao.jsp>. Acesso em: 26 nov. 2013.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psic.: Teor. e Pesq.** [online]. 2003, vol.19, n.2, pp. 173-176. ISSN 0102-3772. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n2/a10v19n2.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2013.

SISTEMA de conselhos federal e regionais de fonoaudiologia. **O que você precisa saber sobre fonoaudiologia e educação**. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/publicacoes/pubmanual7.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013.

SKLIAR, Carlos. **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOCIAL, Assessoria de Comunicação. **Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124>. Acesso em: 10 out. 2013.

TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 109-123, dez. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5629>>. Acesso em: 09 Out. 2013. doi:10.5902/1984686X5629.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 45-52, Mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4982>>. Acesso em: 08 Out. 2013. doi:10.5902/1984686X4982.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 47-57, abr. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/5183>>. Acesso em: 08 Out. 2013. doi:10.5902/1984686X5183.

8 ANEXOS

ANEXO A: Questionário para Professores

Dados do Professor:

Sexo:

Formação:

Tempo de Formação:

Pós-Graduação:

Há quanto tempo leciona no ensino superior?

Para quantos alunos surdos você já deu aula?

A educação especial na perspectiva inclusiva define como seu público-alvo os alunos com deficiência (física, mental, auditiva, visual, múltipla), transtornos globais de desenvolvimento (síndromes do espectro autista, tais como síndrome de Asperger) e altas habilidades/superdotação. Além desses, prevê também alunos com transtornos funcionais específicos.

1) Teve alguma formação e/ou capacitação na área de Educação Especial?

() Sim.

() Não

Para SIM:

Achou que foi suficiente? () Totalmente () Pouco () Não

Havia algum conteúdo sobre a educação do Surdo? () Sim () Não

2) Se sente preparado para trabalhar com alunos surdos? () Sim () Não

3) Você considera que a aprendizagem do aluno surdo se dá de maneira efetiva?

() Sim () Não

4) Em sua sala de aula, é/foi viável a inserção desse aluno? Justifique sua resposta.

☐ Sim ☐ Não

- 5) Quando você percebe que seu aluno não lhe compreendeu, você busca meios diferentes para fazer-se compreender por ele?

☐ Sim. Quais? _____

☐ Não

- 6) Você consegue compreender seu aluno surdo? ☐ Sim ☐ Não

- 7) Você acha necessário saber utilizar a língua Brasileira de Sinais?

☐ Sim ☐ Não

Você sabe utiliza-la? ☐ Sim ☐ Não

- 8) Possui o auxílio de intérprete em sala de aula? ☐ Sim ☐ Não

Para SIM: Desenvolve atividades e propostas de ensino em conjunto com o mesmo?

☐ SIM ☐ Não. Por quê? _____

- 9) Pela sua vivência, acredita ser efetiva a inclusão dos alunos surdos no ensino superior?

☐ Sim ☐ Não

- 10) Caso a universidade oferecesse mais cursos de capacitação sobre as pessoas com deficiências você participaria? Independente da resposta diga o porquê.

☐ Sim ☐ Não

- 11) É realizada alguma adaptação na aula quando há aluno surdo em sala de aula?

☐ Sim, quando é oralizado. Eu:

☐ Sim, quando é usuário da língua de sinais. Eu:

☐ Não.

- 12) É realizada alguma adaptação na avaliação quando há aluno surdo em sala de aula?

☐ Sim, quando é oralizado. Eu:

() Sim, quando é usuário da língua de sinais. Eu:

() Não.

13) Quais as principais dificuldades que você tem no ensino do aluno surdo?

() Transmitir o conhecimento necessário para seu aprendizado

() Manter a atenção do aluno durante a aula

() É desconhecer os aspectos relacionados à surdez e ao sujeito

() A maior dificuldade é em relação a qual metodologia ser aplicada

() O número grande de alunos em sala de aula, não obedecendo a diminuição de alunos quando há aluno incluso, não havendo possibilidade de trabalho individual

() A receptividade do aluno e o modo como ele reage em relação as suas próprias dificuldades e as interferências em suas atividades.

14) Quais as estratégias que você julga importante para ensinar um aluno surdo?

() Atendimento individualizado

() Auxílio na execução das atividades

() Aproximação constante do aluno.

() Trabalhos em grupos

() Uso de material visual

() Dramatização

() Não trabalho com textos extensos e de difícil compreensão

() Combinar diferentes tipos de agrupamento de alunos, a fim de facilitar a visualização da sala toda pelo aluno e sua interação com os colegas

15) Escreva em no máximo **seis** linhas de que forma você percebe a inclusão dos surdos no ensino superior.

ANEXO B: Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa. As informações existentes neste documento são para que você entenda perfeitamente os objetivos da pesquisa, e saiba que a sua participação é espontânea. Se durante a leitura deste documento houver alguma dúvida você deve fazer perguntas para que possa entender perfeitamente do que se trata. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final este documento, que está em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável.

Título do Projeto de Pesquisa:

Fonoaudiologia, Linguagem e Inclusão

Pesquisador Responsável: Profa. Ana Paula Santana - Telefone para Contato: (48)37214912

INTRODUÇÃO

Os alunos público alvo da Educação Inclusiva podem apresentar deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem. Esses alunos podem apresentar queixas de alterações lingüístico-cognitivas e de comportamento tais como: disartrias, afasias, atrasos na aquisição de linguagem decorrentes de surdez e deficiência mental, atraso na aquisição da língua de sinais, dificuldades com a leitura e a escrita, dislexias, TDAH, déficits de comportamento. Essas dificuldades linguísticas podem comprometer o rendimento escolar dos alunos

FINALIDADE DA PESQUISA:

Analisar o processo de inclusão dos alunos com alterações lingüístico-cognitivas na escola básica e superior e propor ações fonoaudiológicas que possam contribuir para esse processo

PROCEDIMENTO:

As situações desta pesquisa relacionaram-se à gravação de episódios coletados nas interações que correspondem a entrevistas com pais, professores, intérprete de Libras, coordenadores pedagógicos, alunos da inclusão da educação básica e educação superior e acompanhamento de práticas escolares desses alunos. Também podem ocorrer discussões com a equipe pedagógica visando favorecer o processo de inclusão a partir das questões fonoaudiológicas que foram levantadas.

RISCOS E BENEFÍCIOS:

Não haverá nenhum risco para a sua saúde.

DESCONFORTO:

O desconforto será mínimo ou inexistente, pois a coleta consistirá de entrevistas.

CUSTOS:

Você não terá nenhum gasto com a pesquisa.

PARTICIPAÇÃO:

Caso você queira desistir de participar da pesquisa, poderá fazê-lo em qualquer tempo e no momento em que desejar. Durante o decorrer da pesquisa, caso você venha a ter alguma dúvida ou precise de alguma orientação a mais, use o telefone acima.

PRIVACIDADE E CONFIDENCIALIDADE:

Você tem o compromisso dos pesquisadores de que a sua imagem e identidade serão mantidas em absoluto sigilo. No caso de novas informações no decorrer da pesquisa, estas serão submetidas à avaliação da Comissão de Ética para um novo parecer.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO:

Eu, _____, portador(a) do RG: _____, abaixo assinado, aceito participar da pesquisa acima citada. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Florianópolis, ____/____/____.

Pesquisador Responsável/Colaborador

Assinatura do participante